

Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC.

Aportes desde una perspectiva sociocultural

Discourses in educational practices mediated by ICT. Contributions from
a sociocultural perspective

*Mariana Landau**

Resumen

Como producto de las políticas globales de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, el campo de la Tecnología Educativa se ha visto interpelado a dar respuesta, a proponer opciones y a formular recomendaciones sobre los "mejores" modos de incorporar las TIC al aula. En este proceso, se ha recurrido a nuevos campos de saber con el fin de colaborar en la comprensión de las transformaciones que están produciéndose en el espacio educativo como resultado de la mediatización de las prácticas sociales.

El presente trabajo, desde una perspectiva sociocultural, se propone aportar a la descripción y análisis de los cambios que se están operando en el discurso pedagógico, recuperando la voz de distintos actores que participan de este proceso.

Abstract

As a result of global policies of integration of digital technologies in the school system, Educational Technology has been challenged to answer, to propose options, and to make recommendations on the "best" ways to include ICT in the classroom. In this process, new fields of knowledge contribute to understand the changes that are taking place in the educational field due to mediatization of teaching/learning practices.

This paper aims to analyze the changes in pedagogical discourse related to those transformations.

Palabras Clave: Perspectiva sociocultural; prácticas educativas; análisis del discurso; TIC.

Key words: Sociocultural perspective; educational practices; discourse analysis; ICT.

*Magister en Análisis del Discurso (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta regular de Tecnologías Educativas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Profesora de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Integrante del Área Investigaciones Educativas y Evaluación de Programas de la DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

E-mail: mlandau@sociales.uba.ar

Introducción

"Antes, cuando una alumna subía a Facebook una foto en la que estaba desnuda, era un problema de la familia. Con las computadoras de Conectar Igualdad, Facebook está en la escuela y entonces, si esto ocurre, el problema es nuestro"

**Directora de escuela secundaria
de la provincia de Buenos Aires**

Las palabras transcritas en el epígrafe recuperan la voz de una docente que resulta sugerente para correrse del esquema problema-solución, en el que las políticas vienen a cubrir una demanda, una necesidad o a emprender una mejora. Por el contrario, el supuesto del cual se parte es que las políticas generan sus iniciativas desde una agenda que se va reconfigurando a medida que se va implementando. Esta no-linealidad de la implementación de las políticas obedece a los múltiples compromisos que en el proceso se van desarrollando con los distintos actores que participan del campo, a los efectos de las acciones desplegadas por la política, los sujetos y las instituciones, y a las relaciones que se van estableciendo con los recursos disponibles en cada uno de los contextos.

Como señalan diversos autores, muchas de las políticas educativas están orientadas por el convencimiento de la mejora y por los efectos positivos en los aprendizajes. Sin embargo, una importante literatura especializada ha analizado las condiciones, dificultades y particularidades del cambio educativo. En este sentido, Ezpeleta (2004) afirma que las reformas muchas veces interpelan a los docentes por lo pedagógico eludiendo los aspectos organizativos y los vinculados al puesto de trabajo. Fullan (2002) por su parte, enfatiza la necesidad de tomar en cuenta las percepciones de los actores que son objeto de la política, que el propósito moral es un aspecto crucial en este proceso y que existen claras diferencias entre cambio y progreso, entre otros aspectos.

Estas consideraciones adquieren características específicas en el ámbito de las políticas orientadas a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza, ya que su objeto (los dispositivos digitales) es actualizado en forma permanente. La cuestión de la obsolescencia tecnológica que instalan las corporaciones marca el ritmo para el cambio en los soportes, los *software* y las formas en que se reorganizan las interfaces día a día.

Como producto de las políticas globales de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, la Tecnología educativa se ha visto interpelada a dar respuesta, a proponer opciones y a formular recomendaciones sobre los “mejores” modos de incorporar las TIC al aula. En este proceso se ha recurrido a nuevos campos de saber con el fin de aportar a la comprensión de las transformaciones que están produciéndose en el espacio educativo como producto de la mediatización de las prácticas sociales.

Los discursos en torno a la introducción de las TIC son un espacio sugerente para reflexionar acerca de las características que debe asumir el sistema educativo en su conjunto. Estos discursos tienen supuestos, más o menos explícitos, acerca del conocimiento válido, de las formas de transmisión legítimas, y de las habilidades y destrezas que deben tener y desarrollar los sujetos que participan en la actividad escolar. Incluso en muchos casos definen si la institución escolar debe existir o no.

Por todo lo expuesto, el presente trabajo se propone aportar desde una perspectiva sociocultural a la comprensión de las transformaciones que se están operando en el discurso pedagógico a partir de las políticas de integración de TIC en el sistema educativo. Recurrir a la indagación de corte sociocultural radica en *“explicar las relaciones existentes entre la acción humana, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se produce esta acción, por otra”* (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997:16). Es decir, se intenta construir una mirada que posibilite comprender las transformaciones macro y microsociales.

Siguiendo los fundamentos de una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje (Language-based theory of learning, Halliday, 1994) se recuperan aportes de la Psicología Sociocultural (Vygotsky, 1978; Engeström, 2001) y la Semiótica Social (Halliday, 1978; Kress, 2005, entre otros). Esta aproximación brinda elementos sustantivos para el análisis de los sentidos de las transformaciones y continuidades en las prácticas educativas vinculadas con la inclusión de tecnologías digitales.

El trabajo se organiza en tres secciones. El primer apartado describe la perspectiva desde la que se aborda el objeto de estudio. En el segundo apartado se exponen dos investigaciones, una finalizada y otra en proceso, realizadas por la autora con el fin de mostrar tanto los supuestos teóricos como los lineamientos metodológicos que esta mirada puede realizar al campo. Por último, se esbozan una serie de reflexiones sobre posibles objetos y desafíos de esta mirada analítica.

1. El encuadre teórico-metodológico

Se parte de un enfoque sociocultural. Esta perspectiva constituye una mirada fructífera para comprender y generar estrategias de intervención sobre los fenómenos educativos que permitan trascender los atravesamientos signados por el individualismo metodológico y el determinismo tecnológico. Es una metateoría que implica la recuperación y articulación de aportes de distintos campos disciplinares (de Pablos Pons, Rebollo Catalán y Lebres Aires, 1999). Sin embargo, el carácter interdisciplinario no es privativo de este enfoque de la Tecnología Educativa (Lion, 2015, entre otros).

En este trabajo se recuperan los aportes de la Psicología Sociocultural y la Semiótica Social, ya que estas perspectivas confluyen en considerar a los sistemas semióticos como instrumentos de mediación; es decir, como herramientas culturales que los sujetos utilizan para representar la información y comunicarse con otros en distintos contextos sociales.

Por un lado, de la Psicología Sociocultural nos interesa rescatar la reformulación que diversos autores realizan sobre la unidad de análisis del aprendizaje escolar (Baquero y Terigi, 1996). Al respecto, Wertsch (1998: 47) considera a la acción mediada como el “foco de atención” ya que da cuenta de la dialéctica entre el agente y la instrumentalidad. De esta manera, al definir la relación entre el agente y los “modos de mediación” o “herramientas culturales” como elementos básicos e indivisibles es posible superar la “estrechez” que caracteriza a muchos planteos que se focalizan fundamentalmente en el individuo aislado (p. 40). Asimismo, la teoría del aprendizaje expandido (Engeström, 2001)

también se centra en la reformulación de la unidad analítica con el fin de dar cuenta de la complejidad de las formas de aprender.

La Sociosemiótica utiliza y recupera el análisis lingüístico para comprender los aspectos macrosociales e intereses sociales e institucionales y parte de una caracterización situada del significado, regulada por lo social y lo cultural. Asimismo, desde esta perspectiva se entiende que el aprendizaje es un proceso semiótico y que cuando los niños aprenden el lenguaje están aprendiendo las bases del aprendizaje en sí mismo, es decir, que la ontogénesis del lenguaje es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje (Halliday, 1993).

La articulación de ambos enfoques presenta un importante desarrollo. Algunos ejemplos pueden rastrearse en los trabajos de Wells (1994) quien recupera la tradición vigotskyana en conjunción con la teoría de Halliday o de Jewitt (2009), quien se basa en la teoría de la actividad y en los enfoques multimodales.

Según Wells (1994), más allá de los diferentes campos de los que provienen Halliday (Lingüística) y Vygotsky (Psicología) es posible observar ciertos núcleos compatibles en función de que ambos comparten los siguientes supuestos:

1. Para comprender la conducta humana es necesario partir de una aproximación genética.
2. Tanto filogenéticamente como ontogenéticamente, el desarrollo depende de la disponibilidad de herramientas; al respecto, las herramientas semióticas tienen una especial importancia.
3. El lenguaje en particular es una poderosa herramienta semiótica debido a su estructura semántica: por un lado, codifica la experiencia incluyendo el conocimiento vinculado al uso de las otras herramientas; y por otro, habilita a los sujetos a interactuar con otros con el fin de coordinar su actividad y compartir sus visiones vinculadas con la experiencia desarrollada.
4. En la ontogénesis, el desarrollo alcanza nuevos logros a través de la apropiación de las herramientas, los conocimientos y las prácticas culturales de las generaciones anteriores.

Sin embargo, los niños y las niñas en la actualidad no sólo adquieren el lenguaje en el hogar, sino que están expuestos a una variedad de lenguajes sociales en la escuela, a través de los medios masivos de comunicación, los videojuegos y demás espacios de socialización (Gee, 2009). Las diversas formas de comunicación que trascienden a la adquisición lingüística son objeto de estudio de los enfoques multimodales.

Los **estudios sobre la multimodalidad** parten de los supuestos esbozados por Halliday y extienden sus aportes más allá del lenguaje ya que comprenden que la construcción social del significado se desarrolla a través de distintos modos semióticos. Este concepto puede ser definido como un conjunto organizado de recursos a través del cual los sujetos construyen significado en un evento comunicativo. Estos recursos son moldeados y habilitados por la cultura en la que se inscriben y presentan regularidades. Cada recurso convencionalizado, como la lengua oral, la lengua escrita, las imágenes, los gestos, etc., habilita diferentes potencialidades comunicativas.

El concepto de recurso, por oposición al de código, enfatiza lo que la gente hace para crear significado en contextos sociales específicos. Es decir, se aparta de la mirada, por demás extendida, que enfatiza que los sistemas (ya sea en soporte escrito o digital) están “allí”, que preexisten a los sujetos y que no son dables a la transformación.

Jewitt (2009) entiende que la articulación entre los enfoques multimodales y la teoría de la actividad es fructífera, ya que ambas teorías poseen herramientas teórico metodológicas complementarias para comprender las prácticas escolares que utilizan dispositivos digitales. Según la autora, los estudios de la multimodalidad brindan instrumentos de análisis que permiten la comprensión de los recursos que se despliegan en la pantalla y que participan de las instancias de interacción de la clase. Por su parte, la teoría de la actividad constituye un útil marco de referencia para comprender las elecciones semióticas de los individuos. Ambas referencias teóricas son utilizadas para analizar las complejas y situadas formas de apropiación de los modos de representación y comunicación de la información por parte de los sujetos escolares.

Los inicios de la **teoría de la actividad** se encuentran marcados por el concepto de mediación con el fin de superar el dualismo individuo/sociedad. La **primera generación** refiere a los desarrollos de Vygotsky (1978) que propone que la relación sujeto-objeto se encuentra atravesada por los artefactos mediadores. Esta primera formulación marca la naturaleza instrumental y la mediación cultural como aspectos sustantivos del aprendizaje humano que van a signar los desarrollos teóricos ulteriores de la perspectiva sociocultural. Asimismo, señala que el carácter mediador es una característica tanto de las herramientas como del signo. Más allá de que el autor aclara que estos dos conceptos no son análogos, el autor define que los procesos psicológicos de carácter superior requieren de la articulación entre signo y herramienta.

Estas formulaciones en torno a la actividad s gnica fueron ampliándose y adquiriendo mayor jerarquía desde sus primeros escritos hasta sus últimas expresiones. En estos últimos trabajos establece dos características fundamentales de las herramientas psicológicas. El primer atributo es que éstas (como por ejemplo el lenguaje) no son meros acompañantes de la actividad psicológica, sino que poseen "la capacidad de transformar el funcionamiento mental" (Wertsch, 1995: 95). El segundo aspecto refiere al carácter social de la mediación en el sentido de ser un producto de la evolución sociocultural y de tener como función primordial la comunicación con los otros.

En este sentido, los signos tienen la característica de asumir dos funciones específicas: por un lado, en ser un elemento sustantivo en la interacción con los otros y por otro, en la transformación de la experiencia en significado, es decir, en las diferencias entre lo que ocurre "afuera" y lo que acontece al interior de la conciencia.

Esta mirada es congruente con las formulaciones contemporáneas a Vygotsky desarrolladas por Voloshinov (1992), quien además de señalar la naturaleza eminentemente social de la actividad s gnica, teoriza acerca del carácter material del signo ideológico.

"La comprensión de un signo es, al cabo, un acto de referencia entre el signo aprehendido y otros signos ya conocidos; en otras palabras, la

comprensión es una respuesta a un signo con signos. Y esta cadena de creatividad y comprensión ideológicas, que pasa de un signo a otro y luego a un nuevo signo, es perfectamente consistente y continua: de un eslabón de naturaleza semiótica (y por tanto, también de naturaleza material) avanzamos ininterrumpidamente a otro eslabón exactamente de la misma naturaleza. Y no existe ruptura en la cadena, en ningún momento se hunde en el ser interior, de naturaleza no material y no corporizado en signos" (p. 22).

Más allá de los significativos aportes de esta primera generación de la teoría de la actividad, existen nuevas aportaciones generadas a partir de las conceptualizaciones de Leontiev (1981) en Engeström (2001) y que según la teoría del aprendizaje expandido constituyen la **segunda generación** de esta formulación. En este segundo momento la conceptualización avanza hacia la comprensión de los fenómenos colectivos y a la descripción de los artefactos que median en la actividad. En esta caracterización se sostiene que las acciones guiadas por un objetivo se definen ya sea en forma explícita o implícita por "la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio" (Engeström, 2001: 134).

Por último, la **tercera generación** comprende cinco principios:

El primer principio se basa en que la unidad de análisis fundamental es la **red de relaciones de sistemas de actividad colectivos, mediado por artefactos y orientado a objetos**.

El segundo principio específico de esta perspectiva es la **pluralidad de voces, miradas y perspectivas** como producto de la diversidad de actores que participan de estos sistemas. En la división del trabajo los participantes se ubican en distintos roles y en función de ellos se desagregan distintos niveles y articulaciones de voces. Ellos portan sus propias trayectorias, donde es posible visualizar la historia grabada en sus artefactos, reglas y convenciones.

En relación con la pluralidad de voces es necesario aclarar que desde una perspectiva sociocultural todas las palabras tienen origen social, tanto de quien las emite (en forma oral o escrita) como desde quien las recibe/escucha/lee. En este sentido, siempre hay alguien que emite el discurso. El discurso no surge de la nada. Comprender el discurso es comprender estas formas particulares en que

alguien quiere comunicar algo a otros en un contexto institucional particular. Con esta afirmación se intenta resaltar el carácter “no neutral”, motivado e ideológico (Voloshinov, 1992) de la producción discursiva.

El tercer principio es el carácter **histórico** de la actividad. Esto significa involucrar tanto los largos períodos de tiempo como la historia puntual del evento, incluyendo sus instrumentos y las formas de mediación privilegiadas para el análisis de las prácticas sociales.

El cuarto principio refiere al lugar de las **contradicciones** como fuente de cambio y desarrollo y son estructurales del sistema de actividad. Sin embargo, estas tensiones no son homologables a los problemas y conflictos.

El quinto principio se relaciona con las **transformaciones expansivas** en los sistemas de actividad. Estos sistemas, en el transcurso del tiempo, van acumulando cambios cualitativos y contradicciones por lo cual algunos integrantes comienzan a poner en duda sus reglas y a apartarse de ellas. Es decir, se cuestionan el objeto y el motivo de la actividad, con el objetivo de asumir un nuevo horizonte de alternativas más diversas y complejas que en la modalidad previa.

Daniels (2006) desarrolló diversas investigaciones basadas en la teoría de la actividad y en la tradición vygotskiana en general. Este autor señala que este enfoque puede ser articulado con los trabajos de la Sociolingüística de Basil Bernstein para comprender el nivel de análisis institucional que ha sido escasamente abordado en las primeras investigaciones de la Psicología Sociohistórica.

En síntesis, el marco teórico esbozado hasta aquí intenta recuperar y articular distintas perspectivas teóricas en las que la construcción de significado constituye el elemento clave para comprender las prácticas pedagógicas. Asimismo, conjuga conceptos que permiten comprender las prácticas educativas tanto en el nivel macrosocial, institucional y microsocia. Ubica en un lugar central al lenguaje y a los demás modos semióticos en tanto los conceptualiza como herramientas culturales históricas que atraviesan los sistemas de actividad.

En los párrafos siguientes se presentan brevemente dos investigaciones, una finalizada y otra en sus inicios, en las que se intenta ilustrar posibles abordajes desde este encuadre teórico-metodológico.

2. Algunos aportes analíticos desde una perspectiva sociocultural

Los discursos en torno a la introducción de las TIC son un espacio sugerente para reflexionar acerca de las características que deseamos que asuma el sistema educativo en su conjunto. Podríamos formular como hipótesis de trabajo que los discursos en torno a la introducción de tecnologías en la enseñanza interpelan a la estructura del discurso pedagógico (Bernstein, 1998). La investigación en todo caso, tiene por objeto describir, analizar y comprender las formas en que estas transformaciones son operadas.

Como se afirmaba en el apartado anterior, la unidad de análisis para el abordaje de la integración de las TIC en la enseñanza, desde un enfoque sociocultural, se centra en el estudio de las prácticas educativas, entendidas como un tipo particular de práctica social. Por práctica social se entiende una actividad social, relativamente estable, que articula diversos elementos: actividades, sujetos y sus relaciones sociales, instrumentos, objetos, tiempo y espacio, formas de conciencia, valores y discursos.

En este sentido, la fórmula *top-down*, característica de las reformas educativas y de las clásicas formas de caracterizar los niveles de concreción curricular, no alcanza para comprender los sentidos de las prácticas educativas que se proponen incluir tecnología explícitamente. Por el contrario, es necesario considerar las voces de otros actores como las empresas de tecnología, los multimedios, los organismos internacionales y la prensa, como agentes significativos en la construcción de significados. Asimismo, es necesario destacar que no todas las voces tienen la misma posibilidad de hacerse escuchar y que una voz nos es equivalente a un individuo. Por lo tanto, es necesario diferenciar entre aquellas que se enuncian desde espacios que presentan mayor prestigio y capacidad de circulación de las que no.

En los siguientes apartados se presentan dos investigaciones inspiradas en varios de los supuestos esbozados en el encuadre teórico. La primera corresponde a una investigación finalizada cuyo corpus fue relevado entre los años 2005 y 2011. Se trata del análisis de los sitios web de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires referenciados y/o alojados en el espacio que el Gobierno de la Ciudad había destinado a tal fin. La intención de recuperar esta investigación es situarse en el nivel institucional y analizar las formas en que las escuelas se apropian y recontextualizan los discursos disponibles en torno a la escolarización. La segunda investigación, que se encuentra en sus inicios, intenta mostrar como las escuelas son habladas, descritas y valoradas por los medios masivos de comunicación en los textos relativos a la integración de tecnologías en la enseñanza. En particular, se analiza las formas en que dos periódicos de circulación nacional presentan las iniciativas de integración de TIC propuestas por Conectar igualdad¹.

2.1 Las escuelas se narran a sí mismas a través de las TIC

Como fuera señalado anteriormente, la historia es un elemento fundamental para comprender las transformaciones operadas en los sistemas de actividad. En este sentido, para abordar las narraciones identitarias que las escuelas construyen en sus sitios web es necesario contextualizar dichos discursos en el devenir de las ideas y las prácticas pedagógicas del último siglo.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, la educación pública fue un aspecto estructurante del Proceso de Organización Nacional. Las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 y la Ley de Educación Común Nº 1420 sancionada en 1884 sentaron las bases para construir un imaginario de nación articulado a la consolidación del sistema educativo.

La escuela asumió la responsabilidad de asegurar y fortalecer una mirada que permitiera la construcción de una identidad nacional homogénea. De este modo, en sus orígenes adoptó una perspectiva homogeneizante de las identidades, de los sujetos y de las prácticas educativas que se desarrollaban en el interior de las instituciones educativas. Modelo que puede ser caracterizado a través del

oxímoron imposición de derechos. Los alumnos y futuros ciudadanos adquirirían una serie de saberes y habilidades a costa de relegar sus identidades locales, muchas de ellas fruto de la inmigración.

Este escenario no estuvo signado por una sola voz. Desde sus inicios, las disputas en torno a los sentidos de la escolarización emergieron a través de distintos actores sociales. Más allá de estas discusiones, el monopolio del Estado en materia de prestación del servicio educativo no será cuestionado hasta fines de la década de 1950.

A partir de esa fecha, progresivamente, el ámbito privado fue incrementando su autonomía. Este proceso se desarrolló a través de la asignación de subsidios por parte del Estado, de la posibilidad de acreditar los estudios sin control por parte de organismos oficiales y de la facultad para dictar sus propios planes de estudio, entre otros aspectos.

En la década de 1980, frente a los desafíos que implicaban la democratización de la sociedad y por ende, liberar de las prácticas autoritarias que habían inundado al sistema educativo durante la última dictadura militar, un conjunto de investigaciones desarrolladas principalmente desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) construyó un diagnóstico acerca de la situación del sistema educativo argentino. La segmentación, materializada a través de circuitos educativos diferenciados en función del nivel socio-económico (Braslavsky, 1985), daba lugar a ciertos quiebres en el par ordenado homogeneización/igualdad que atravesaba al sistema educativo desde sus orígenes.

En la década de 1990, en el marco de las políticas neoliberales, la diferenciación al interior del sistema público aparece como un objetivo a lograr. Las críticas a las políticas universalistas ubicaban a las escuelas en una situación de mercado en el que debían competir por matrícula, recursos y validar sus resultados públicamente.

La agenda educativa sufre un drástico proceso de transformación. La aparición de los sitios web escolares es simultánea a un proceso de reforma del sistema educativo. En 1992 culmina el proceso de transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional al provincial y municipal, respectivamente (en

1978, se transfieren las escuelas primarias estatales y en 1992 se transfieren las del ámbito privado). En 1993 se dicta la Ley Federal de Educación que constituye la primera ley orgánica general para todo el sistema educativo argentino.

Un elemento central en el discurso de las reformas de la década de 1990 fue valorar la descentralización del sistema y la autonomía de las escuelas. En este marco, la "Transformación Educativa" (denominación que adquirió la reforma educativa de los noventa) instaló la necesidad de que las escuelas elaboren sus proyectos, expliciten sus prioridades pedagógicas y formulen sus objetivos institucionales. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se dirigía a amalgamar la tradición centralista del sistema educativo argentino con las concepciones de cambio centradas en la escuela.

En forma simultánea, las tecnologías digitales hacían su ingreso en la institución escolar y se desarrollaron distintos programas desde la esfera estatal tendientes a su inclusión en las propuestas de enseñanza. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, RePorTe (Red Porteña Telemática) es el programa destinado a impulsar la inclusión de las tecnologías en las escuelas. Una de sus líneas fue WebEscuelas, iniciativa destinada a la creación de un espacio para alojar y/o referenciar a los sitios.

En función de este marco, la investigación que se presenta a continuación tuvo por objeto analizar los discursos que las escuelas construyen sobre sí mismas en sus sitios web en el marco de esta iniciativa de política. El supuesto que sustentó el trabajo fue recuperar las voces de las escuelas para ver cómo se apropiaban y recontextualizaban los discursos disponibles en torno a la institución escolar.

El corpus estuvo compuesto por la página de inicio y la página correspondiente a la historia de los sitios web de las escuelas públicas referenciadas y/o alojadas en el portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los datos fueron recolectados entre 2005 y 2011. Se priorizó trabajar con la página de inicio y con la de la historia porque en estos espacios la información se organiza de manera diferente, ya que cada modo semiótico (lenguaje, imagen) está jerarquizado de distinta forma: mientras que la organización de la

información en la página de inicio obedece a una lógica espacial, gobernada por la lógica de la simultaneidad; el relato de la historia tiene una organización más lineal, gobernada por la lógica del tiempo, propia de la escritura. Dado que cada modo tiene potencialidades específicas de representación y comunicación, y es utilizado para tareas especializadas, las estrategias metodológicas para el análisis de cada una de las páginas web debía diferir.

La página de inicio, por un lado, fue seleccionada porque constituye el primer acercamiento del visitante al sitio cuando se parte del portal. Asimismo, este espacio brinda el acceso a las secciones más destacadas del sitio a través de los menús de contenido. Al realizar una primera recorrida se observó la recurrencia de páginas web que narran la historia de la institución: el 75% de los sitios en funcionamiento del corpus presentaba un espacio dedicado a narrar su historia². La narración de la historia se relaciona con la puesta en texto de la identidad por lo que consideramos que este espacio podría transformarse en un elemento fundamental para observar los modos en los que la institución lograba construir un relato de su trayectoria. En un trabajo anterior (Landau y Aranovich, 2000) se habían observado diferencias sustantivas en el lugar otorgado a la narración de la historia en los sitios web de las universidades públicas y privadas; y una marcada jerarquización de la historia en las universidades nacionales, en las que la antigüedad se asociaba al prestigio.

En esta investigación, los sitios web escolares son entendidos como una nueva práctica discursiva en el que las escuelas deben textualizar su identidad. Una identidad institucional puede pensarse como una narrativa, un relato en el que la gente habla sobre sí misma en relación con la función de grupo, para encontrarle un significado al mundo social (Ram, 1994). En el diseño de los sitios web institucionales, las escuelas se sitúan como productores de discurso. Recuperan los diseños disponibles y los rediseñan en función de sus recursos económicos y semióticos (New London Group, 1998).

Cada hablante/autor representa un fragmento de la experiencia más general de su sociedad y sus instituciones, pero no se trata de una traducción en palabras de una realidad preexistente, sino de la construcción de su experiencia

de la realidad como discurso. El sistema semiótico presenta distintas posibilidades de clasificación y ordenación de la vida social, y es el hablante quien escoge los contenidos de su mensaje dentro de las posibilidades de la lengua y de la práctica social en la que se inscribe.

Las variables que orientaron el análisis de las páginas web son:

- a) la organización de la información;
- b) la relación entre la escuela y el visitante del sitio;
- c) la representación discursiva de la escuela.

En función de estas dimensiones analíticas es posible esbozar las siguientes conclusiones:

En términos generales, se puede afirmar que gran parte de las instituciones optaba por otorgar en la narración identitaria una importante centralidad al edificio. Esto era observable tanto desde lo lingüístico, a través de la yuxtaposición de la historia del edificio con la historia de la institución, como desde las imágenes a través de la centralidad de la fotografía de la fachada del edificio en la página de inicio del sitio.

Sin embargo, en estas narraciones también se pudo distinguir distintas categorías de instituciones en función de los contenidos que asumían las narraciones identitarias y las formas de enunciar. En esta investigación, cuyo corpus fue relevado entre los años 2005 y 2011, se diferencian tres categorías de escuelas: la escuela palacio, la escuela de tipo burocrático y la escuela activa.

La **escuela palacio**, en sus imágenes, recurre a la presentación del edificio, al igual que las demás, pero en ellas predominan los planos en contrapicado en el que el visitante queda empujado frente a la monumentalidad del edificio. Estas marcas de asimetría y distancia también se observan en el discurso verbal. Esta variedad identitaria ha sido claramente estudiada y descrita por Dubet (2007) quien afirma que "Concebida como universal, la cultura escolar se sitúa por encima de la sociedad" (...) "En la medida en la que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad" (p. 44).

El valor del edificio es otro de los aspectos destacados por Dubet (2007) “el programa institucional se desarrolla en el seno de un “templo” inscrito en la arquitectura y la iconografía de las escuelas, los hospitales, los cuarteles y los tribunales cuya estética se ha tomado prestada durante mucho tiempo de la de los monasterios” (p. 44). Sin embargo, en las narraciones identitarias desarrolladas en los sitios web se encuentran más referencias a “palacios” que a templos. Cargados de un compromiso del narrador, quien en forma permanente describe los tesoros que alberga la institución.

Un aspecto a destacar en estos relatos institucionales es la connotación positiva de la antigüedad de la institución, aspecto que como ya fuera señalado, se vincula con el prestigio de las instituciones educativas. Asimismo, a través de estos relatos se articula la historia de la institución con la historia del país.

Claramente vinculada a esta narración encontramos un conjunto de escuelas que iniciaban sus relatos históricos a partir de la **escasez y la precariedad** de las instalaciones con las que contaba el edificio al momento de su fundación³. A medida que el relato se va desarrollando, se van enumerando los logros, muchas veces marcados por las remodelaciones y ampliaciones del establecimiento, que a lo largo de los años la institución ha llevado a cabo. La implicación y compromiso del narrador se observa también en estas instituciones, cuyos relatos finalizan ponderando positivamente los logros alcanzados, invitando al visitante a conocer la escuela o apelando a continuar con los esfuerzos realizados. Entendemos que este discurso de la escasez alude y refiere por oposición al lujo de las escuelas palacio.

Un segundo tipo de narración identitaria que hemos podido identificar en el corpus corresponde a un **discurso de tipo legal burocrático**. La fotografía del edificio también predomina aquí pero los planos más frecuentes son los oblicuos. La narración de la historia enumera una serie de hechos fácticos con escasa adjetivación. Predomina el uso de pasivas e impersonales y se observa una gran distancia entre el narrador y el objeto descripto. Este tipo de texto se relaciona más con un acta que otro tipo de género discursivo.

Por último podemos mencionar un tercer tipo que correspondía a un solo caso y que hemos denominado **escuela activa**. Esta institución recurre a imágenes no naturalistas como el *collage* en las que se muestra a la institución como una construcción que no es homologable a la fachada del establecimiento. En estas imágenes aparecen en un lugar central los niños llevando a cabo acciones propias del funcionamiento escolar. La narración histórica remite al origen de la institución pero no con datos fácticos. En este relato el afecto ocupa un lugar preponderante.

Esta investigación se basó en una política educativa en la que las escuelas eran invitadas a crear sus sitios web en el portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, fueron creados más de cien sitios de los cuales más de cincuenta eran de escuelas primarias. Para enmarcar la tarea, existía un documento con indicaciones muy generales que brindaba ciertos lineamientos pero que no prescribía formato de organización de la información, ni contenido. Al momento de la finalización de la investigación, muchas escuelas migraron de los sitios web a los blogs en un primer momento y a las redes sociales, particularmente Facebook, para mostrar sus proyectos, actividades y estar en contacto con su comunidad. Este cambio se sostiene en las “facilidades” tecnológicas que esta herramienta brinda. Estos dispositivos son espacios de empresas que albergan la información que las escuelas públicas generan.

En este sentido, es posible observar los múltiples derroteros que las iniciativas de política van asumiendo en los espacios de recontextualización institucional en los que, en el transcurso del tiempo, se articulan las voces de los actores, los recursos semióticos locales y los objetivos de las actividades, entre otros aspectos.

2.2 Las escuelas son interpeladas por los medios de comunicación

Los sentidos que los actores de las prácticas educativas orientadas a la inclusión de tecnologías digitales le otorgan a las mismas en sus contextos locales, no sólo emanan de los documentos de política educativa sino que también juegan un rol

importante los discursos de las empresas tecno-comunicacionales y de los medios de comunicación masiva.

Más allá de ser la radio y la televisión los medios tradicionales de mayor consumo y de la emergencia de las redes sociales como espacios de circulación y producción de información, la prensa escrita aún posee un lugar destacado en la conformación de opiniones, miradas y tendencias respecto de las problemáticas sociales que aborda. En muchos casos los medios tradicionales aparecen como fuente de los debates que posteriormente se desarrollan en las redes sociales. Asimismo, respecto del consumo de medios a través de Internet, y en particular, en relación con la prensa “los sitios más visitados son aquellos que pertenecen a los principales periódicos, por lo que no se produce un impacto significativo en términos de diversidad” (Becerra, Marino y Mastrini, 2012: 21).

Esta investigación tiene por objeto analizar el discurso de la prensa escrita *on line* sobre el sistema educativo en los artículos que refieren a las políticas, acciones e iniciativas orientadas a la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza. Se trata de observar los debates relacionados con las políticas, el modo en que se definen las características de los actores que participan del sistema y las formas de transmisión jerarquizadas y denostadas. Asimismo, se intenta favorecer la discusión crítica sobre las ideologías implícitas que se encuentran naturalizadas en los textos y en la sociedad en general.

Como una primera aproximación a esta temática se realizó un abordaje de las características de los discursos en torno a Conectar Igualdad en dos diarios de la Ciudad de Buenos Aires que sostienen líneas editoriales claramente disímiles. A través de esta indagación se intentó visibilizar los elementos comunes y las diferencias en cada uno de los periódicos.

Conectar Igualdad entra en escena en un contexto de una fuerte polarización ideológica del país. Las miradas que ponen en circulación los periódicos analizados reproducen esta polaridad en las notas de actualidad. Sin embargo, en otras secciones o suplementos de interés cultural, los periódicos también se hacen eco de los hallazgos de investigaciones y reproducen las voces de

académicos e intelectuales que presentan los interrogantes que este tipo de acciones están generando en la institución escolar.

Este programa de inclusión digital es un tema en sí mismo de la agenda de los medios. Así también es un analizador, ya que se incluyen referencias sobre el Programa al comentar sobre la calidad de la educación, la tensión entre masividad y calidad, entre igualdad y meritocracia. En este sentido, Conectar Igualdad pone en escena el debate político y también el debate educativo que se está desarrollando en la Argentina sobre los derroteros futuros del sistema educativo y de la sociedad en general.

3. A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado algunos conceptos teóricos del enfoque sociocultural que permiten favorecer la comprensión de los procesos de cambio que están desarrollándose en las instituciones educativas, en el que la inclusión de tecnologías digitales constituye un elemento sustantivo más no el único.

Desde la perspectiva que estamos desarrollando los discursos en torno a las TIC, no son sólo una variable de cambio sino que constituyen un analizador de las transformaciones que se están operando en las prácticas educativas.

Recuperando el marco teórico esbozado en el primer apartado y observando las diferencias entre las investigaciones analizadas podemos recuperar la reformulaciones que sobre la unidad de análisis se han citado. En este sentido, entendemos que la imagen de la clase escolar en el centro y los círculos concéntricos de los distintos escenarios contextuales resulta poco explicativa de la diversidad de actividades que atraviesan "lo digital" en lo escolar.

Por el contrario, el modelo de sistemas de actividad constituye un acercamiento fructífero para comprender cada una de las prácticas sociales que a modo de red constituyen la trama de inclusión de "lo digital" en el sistema educativo. Trama constituida por diversidad de actores, instituciones y reglas como son la esfera estatal, el ámbito corporativo, los medios masivos de comunicación y las distintas tradiciones que atraviesan a la escuela.

Recibido: 10/02/2016

Aceptado: 23/02/2016

Notas

¹ Política nacional de inclusión digital destinada al nivel medio de escuelas públicas, los Institutos de Formación Docente y las Escuelas de Educación Especial.

² La historia también era una sección relevante en los sitios web de los centros escolares españoles ya que un 45% de ellos presentaba esta sección (Roig Vila, 2002).

³ Para distinguir los distintos tipos de relato y la forma en que jerarquizaban la información se recurrió al concepto de emisión líder de María Laura Pardo (1996).

Bibliografía

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Revista Apuntes UTE/ CTERA*.

BECERRA, M. MARINO, S. Y MASTRINI, G. (2012) *Medios digitales: Argentina*. Open Society Foundations.

Disponible en: <https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/mapping-digital-mediaargentina-spanish-20130424.pdf>

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Ediciones Morata, Madrid.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

DANIELS, H. (2006) "Analysing institutional effects in Activity Theory". *Outlines*. No. 2

DANIELS, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Paidós, Barcelona.

DUBET, F. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social*, 16 39-66.

DE PABLOS PONS, J., REBOLLO CATALÁN, M. A y LEBRES AIRES, M. L. (1999) "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín a la teoría sociocultural una aproximación educativa". *Revista de Educación*, núm. 320.

ENGESTRÖM, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.

EZPELETA MOYANO, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio.

FULLAN, M. (1998) "The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning". En HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer. Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.

GEE, J. P. (2009) "A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology". Disponible en: <http://www.jamespaulgee.com/node/6>

JEWITT, C. (2009) *Technology, Literacy, Learning. A Multimodal Approach*. Routledge.

- HALLIDAY, M. (1993) "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education* 5.
- HALLIDAY, M. (1978) *El lenguaje como Semiótica Social*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Ed. Aljibe, Málaga.
- LANDAU, M. y ARANOVICH, L. (2000) "La identidad discursiva universitaria en la web frente a la globalización". PARDO, M. L. y NOBLÍA, V. *Globalización y nuevas tecnologías*, Biblos, Buenos Aires.
- LEONT'EV, A.N. (1981) *Problems of the Development of the Mind* (Moscow, Progress).
- LION, C. (2015) "Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento". *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04>.
- MANGHI HAQUIN, D. (2012) "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". *Diálogos Educativos* Nº 22, Vol 15.
- NEW LONDON GROUP (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1).
- PARDO, M. L. (1996) *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- RAM (1994) Narration. 'Narration, Erziehung und die Erfindung des jüdischen Nationalismus, *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 5.
- ROIG VILA, R. (2002) *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria*. Tesis de doctorado.
- VOLOSHINOV, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- WELLS, G. (1994) "Commentary. The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a 'Language-Based Theory of Learning'". *Linguistics and Education* 6.
- WERTSCH, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción*, Aique, Buenos Aires.
- WERTSCH, DEL RÍO Y ÁLVAREZ (1997) *La mente sociocultural*, Fund. Infancia y Aprendizaje, Madrid.